

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :  
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN  
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)  
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Regards croisés sur la prise en charge de « Enseigner à produire  
autrement » par des équipes enseignantes**

Isabelle GABORIEAU

Chargée de mission Pédagogie – doctorante UP Développement professionnel et formation  
(DPF)

Département 3DFI

CEZ – Bergerie nationale – Parc du Château – CS 40 609

78 514 Rambouillet Cedex

Tel : 01 61 08 68 77

[isabelle.gaborieau@educagri.fr](mailto:isabelle.gaborieau@educagri.fr)

Christian PELTIER

Animateur réseau national EDD Enseignement agricole (MAAF/DGER) – doctorant UP  
Développement professionnel et formation (DPF)

Lycée agricole *La Germinière* – 72700 Rouillon

Tel : 02 43 47 82 00

[christian.peltier@educagri.fr](mailto:christian.peltier@educagri.fr)

**Thème 3** : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :  
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

**Contribution au symposium 3300** : Usages de la didactique professionnelle : rapport entre les  
enjeux, les conditions, les contenus et les méthodologies de l'analyse de l'activité

*Séminaire doctoral de l'équipe Développement Professionnel et Formation – UBFC-  
Agrosup-Dijon*

**Résumé**

*Cette communication vise à examiner les effets produits sur deux collectifs d'enseignement, leur organisation respective et les apprenant(e)s par une analyse de l'activité en situation de travail dans le cadre de la transition agro-écologique. Elle se base sur deux cas en établissement d'enseignement et de formation professionnelle agricole, que nous accompagnons à la fois au titre du Dispositif national d'appui de l'enseignement agricole et de recherches doctorales. On étudiera les questions relatives à ce qu'accompagner la transition agro-écologique suppose pour ces équipes, les raisons et intentions qui ont présidé au choix d'analyse de l'activité et aux effets produits sur ces deux collectifs par l'analyse de l'activité.*

**Mots-Clés** : analyse de l'activité, enseignement, durabilité, transition agro-écologique

La transition agro-écologique<sup>1</sup> est depuis 2014 au cœur de la Loi d'avenir pour l'agriculture et la forêt. Le rôle de l'enseignement agricole dans cette transition se décline à deux niveaux : « produire autrement » et « enseigner à produire autrement ». Or, si les textes d'orientation mettent en avant une rupture paradigmatique, les premières propositions à destination des enseignants relèvent davantage de l'imposition de savoirs. C'est ce décalage qui a interpellé des formateurs du Dispositif National d'Appui à l'enseignement agricole<sup>2</sup> (DNA). C'est dans cette tension entre institution et embarras des enseignants pour trouver les formes d'enseignement adéquates que se situe cette communication.

Après être revenus sur les orientations/injonctions de l'institution et les difficultés qu'elle génère, nous présenterons deux dispositifs d'analyse de l'activité en situation de travail proposés par le DNA pour faire face à ces difficultés ainsi que leurs résultats. Nous utiliserons préférentiellement le terme de pratique enseignante en tant qu'« *elle englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves, mais aussi la pratique de travail collectif avec des collègues, [...], les pratiques de partenariat* » (Altet, 2001).

### **Le cadre institutionnel de l'enseignement agricole technique**

Le plan d'action « Enseigner à produire autrement » (EPA)<sup>3</sup> est lancé en avril 2014. L'orientation « produire autrement » n'est effectivement pas sans impact avec « ce qu'il y a à enseigner » et la manière de le faire. Parallèlement, les premières « Rencontres de l'innovation pédagogique dans l'enseignement agricole » en avril 2015 énoncent les objectifs d'« *engager une dynamique de l'innovation* » (Le Foll, 2015). Celle-ci est considérée comme processus de changement par la mise en mouvement d'un collectif. Le changement est donc le nouveau mot d'ordre. La transition est de mise, mais la question reste vers quoi – le « aller au-delà » de *trans-ire* – et par rapport à quoi ? Philippe Meirieu (2015) note que « *l'exhortation à l'innovation ne fait pas une politique* ». Nicole Tutiaux-Guillon écrivait la même chose quant à l'injonction au développement durable dans l'enseignement (2010). De fait, le travail devient de plus en plus discrétionnaire (Schwartz *in* Durand, 2009). Pour les enseignants, il est de plus en plus défini en termes de missions et d'objectifs mais très peu en termes de moyens à mettre en œuvre. « *Comment accompagner cette transition ?* » nous demande un enseignant. C'est que c'est en grande partie à eux qu'incombe la responsabilité de concevoir la façon dont ils vont réaliser ce travail. Or, les enseignants font face à des réalités tout aussi fortes que les injonctions auxquelles ils doivent répondre mais qui se présentent comme autant de freins : l'hétérogénéité croissante des publics, la diversification des métiers de l'enseignement, la place de plus en plus grande du numérique, des expérimentations peu formalisées et donc peu transférables. Les équipes se sentent ainsi prises dans de nombreuses contradictions, entre « *prescriptions et innovations, audace et compromis, individualisation et collectif, controverses et évaluation...* » (Savy, 2015).

De fait, l'engagement – au moins dans le plan EPA – est fort. Pour autant, au regard des accompagnements que nous avons réalisés, la traduction qu'en font les équipes, porte plus sur le « Produire autrement » que le « Enseigner à produire autrement ». De plus, si différentes acceptations de l'agro-écologie se côtoient, elles sont peu problématisées, débattues et

<sup>1</sup> Voir <http://agriculture.gouv.fr/le-projet-agro-ecologique-pour-la-france>

<sup>2</sup> Il s'agit essentiellement de 5 établissements d'appui et des animateurs de réseaux thématiques. Voir la note de service DGER/SDES/2015-1132 18/12/2015.

<sup>3</sup> Voir <http://www.chlorofil.fr/enseigner-a-produire-autrement/le-plan-enseigner-a-produire-autrement.html>

formalisées en collectif. Idem pour les questions de *transitions*. Quant à l'injonction à innover, si elle irrite un certain nombre d'enseignants, elle est dynamisée par la volonté de donner à voir. Mais « *comme souvent chez les innovateurs, le caractère novateur de la méthode l'emporte sur l'examen de ce à quoi elle forme réellement les élèves, de la société que l'on préfigure, du monde qu'on prépare* » (Meirieu, 2015). Bref, le *comment* et le *en quoi* l'emportent encore sur le *pourquoi*.

D'où la nécessaire clarification avec des collectifs en établissement des enjeux, des conceptions de la durabilité et de l'agro-écologie, des conceptions mêmes du métier d'enseignant-formateur. Car au-delà des injonctions, ce qui nous semble l'enjeu principal est d'apprendre aux apprenants à raisonner (Mayen, 2013), à problématiser des situations liées à une activité professionnelle dans une perspective de durabilité. La seule production de références techniques ne pouvant suffire, une transition didactique et pédagogique doit être envisagée. Mais dans un environnement professionnel qui compresse le temps disponible pour de la coordination d'équipes aussi bien que pour de la formation à l'extérieur et dans un contexte de rénovation des diplômes, il fallait revisiter les dispositifs d'accompagnement pour construire un réel environnement d'apprentissage.

### **Les dispositifs d'accompagnement construits**

Nous nous proposons ici de présenter deux dispositifs spécifiques. L'un conçu à la demande de l'institution, l'autre chemin faisant. La spécificité de ces deux dispositifs est de mobiliser l'analyse du travail des enseignants comme moyen de construire avec eux des références qu'ils puissent utiliser. Cette analyse, outillée, part de l'observation des activités situées, couplée au récit *a posteriori* de la pratique – via l'instruction au sosie (Oddone & al, 1981 ; Saujat, 2005). Faite en collectif, elle est conçue comme une situation potentielle de développement. Elle porte tant sur les finalités, l'objet de l'enseignement, le public, que les modalités adoptées et les ressources utilisées.

#### **Un dispositif institutionnel de « formation-action » - l'accompagnement d'une équipe pluridisciplinaire en bac professionnel**

Trois établissements d'appui dont le CEZ-Bergerie nationale sont missionnés pour accompagner en termes organisationnels et pédagogiques une dizaine d'établissements dans différentes filières et niveaux. Le dispositif s'intitule PEPIETA pour « Pédagogie en Équipe Pluridisciplinaire : Innover pour Enseigner la Transition Agro-écologique ». Il vise à aider les équipes à mettre en place une dynamique collective et à formaliser une stratégie pédagogique pluridisciplinaire permettant de développer de manière cohérente des innovations pédagogiques adaptées à l'accompagnement de la transition agro-écologique. Le dispositif allie interventions au sein des établissements, sessions de regroupement d'équipes, analyse de pratique et suivi à distance. Des binômes, constitués pour chaque établissement, cherchent à mettre en évidence les éventuels « nœuds » ou obstacles qui grèvent les équipes dans leurs activités et partent des problèmes spécifiques qu'elles rencontrent.

Dans le cas que nous présentons, le problème tel qu'identifié par l'équipe en novembre 2015 relève d'un manque de culture partagée en matière pédagogique et didactique et d'un souhait de mieux relier l'exploitation agricole du lycée aux activités d'enseignement. Les deux enseignants à l'origine de la demande d'appui ont déjà construit leur séquence (un enseignement à l'initiative de l'établissement (EIE) portant sur des systèmes de polyculture-élevage innovants) mais leur objectif est de mobiliser plus largement autour des questions agro-écologiques. C'est sur la base de cette séquence (qui fait l'objet d'entretiens et d'observations filmées dans le cadre d'une recherche doctorale) que se construit

l'accompagnement ultérieur alliant analyse de pratique pédagogique (APP) et étude collective du nouveau référentiel de diplôme de la filière concernée (bac pro « Conduite et gestion de l'exploitation agricole »). Multidimensionnelle et multi-référentielle, l'APP, dans un cadre bachelardien, porte sur les dimensions épistémologique, pédagogique, didactique et psychosociale qui composent la pratique. La conception de l'enseignement et des savoirs qu'en ont les enseignants est particulièrement interrogée avec leurs collègues.

### **Un dispositif de « formation-accompagnement » – coordonner accompagnement collectif et individuel (un cas autour du verger maraîcher)**

Le second dispositif s'inscrit dans un accompagnement au long cours sur les questions d'éducation au développement durable (EDD). Courant 2013, la chargée de mission EDD en région et l'autorité académique de la région Nord Pas de Calais confrontées aux questions que les équipes se posent pour mettre en œuvre le plan EPA, dessinent avec l'animateur du réseau national EDD ETAB, les contours d'un accompagnement d'équipes autour de leurs projets pédagogiques en lien avec les exploitations agricoles d'établissements. Le dispositif fait appel à une collaboration avec Agrocampus Ouest car plusieurs compétences sont à mobiliser : une réflexion sur la durabilité des pratiques, un regard sur les pratiques pédagogiques les plus à même de faciliter la transition que promeut l'Institution.

Deux temps de formation-accompagnement se déroulent sur deux fois deux jours : repérage de situations pédagogiques mobilisées pour « enseigner à produire autrement », apports théoriques, entraînement à l'analyse de pratique, réalisation d'analyses de pratiques proposées par des membres du groupe via l'instruction au sosie. Le dispositif initial se prolonge par le suivi d'un projet pédagogique et territorial de conception et implantation d'un verger maraîcher avec des BTSA Productions horticoles (PH). Ce suivi s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche doctorale où l'idée d'un « parcours » bouclant « formation – mise en œuvre (année n) – analyse de pratique – remaniements dans une seconde mise en œuvre (année n+1) – échanges relativement à celle-ci – valorisation » est au cœur d'une professionnalisation chemin faisant de l'enseignant-formateur.

### **Les résultats**

#### **Une nouvelle approche collective et curriculaire (PEPIETA)**

L'analyse de pratique pédagogique, en mai, avec 6 enseignants, permet aux deux collègues à l'origine de la séquence, de partager leur conception de l'enseignement tout autant que la manière dont ils pensent sa mise en œuvre. Cette analyse met en évidence leur travail en amont – la recherche des savoirs nécessaires – et leur réflexion sur la conception pédagogique de leur enseignement dans une perspective qu'ils souhaitent constructiviste. Outillée, elle permet à leurs collègues de se questionner, d'imaginer d'autres possibles et ainsi d'entamer un processus si ce n'est de changement, à tout le moins de réflexivité sur leurs pratiques respectives. Ils prennent ainsi conscience de l'importance de l'identification et du travail sur les conceptions premières des jeunes, représentations permettant de mieux cibler le cœur de cible des apprentissages. L'analyse de la séance, portant sur la construction d'un modèle intellectuel destiné à caractériser et accompagner les transitions, permet aussi de revenir sur les différences entre inculcation-imposition d'un savoir et une pédagogie de la formation du jugement valorisant des savoirs conceptuels (Barth, 2001) et opératoires (Fabre, 2016) qui donnent du pouvoir d'interprétation et d'action aux jeunes.

A l'issue de l'analyse et après l'évocation de pistes d'évolution, l'un des deux enseignants impliqués dans la séance note que « *[l'APP permet] une meilleure prise en compte de l'élève, [...] de la façon dont il peut ou ne peut pas construire une connaissance à partir de ce que je*

*lui propose. [C'est aussi] une certaine reconnaissance du travail réalisé et [cela permet d'] améliorer nos méthodes de travail en collectif. [...] A titre personnel, cela change mon rapport au savoir : "qu'est-ce qui est utile ?", non pas "qu'est-ce que j'ai oublié mais qu'est-ce qu'il est important qu'ils retiennent ?" ». L'analyse du travail en collectif permet d'augmenter la réflexivité de tout un chacun. « Le projet m'a permis [...] de travailler en équipe. D'interroger mes pratiques même si je ne mets pas forcément en œuvre des changements. Ça me permet de repenser le bac pro pour lui redonner de la cohérence de la seconde à la terminale. De réfléchir pour la prochaine rénovation, d'anticiper les changements ». A la suite de ce travail, avec l'étude du nouveau référentiel de diplôme (référentiels professionnel, de certification et de formation), c'est une nouvelle approche, collective et curriculaire, englobant tout à la fois le programme, ce que les élèves doivent apprendre, les méthodes d'enseignement et la manière d'évaluer, qui est retravaillée.*

### **Des remaniements et recompositions de savoirs (coordonner accompagnement collectif & individuel)**

Plusieurs « passages » sont ici à l'œuvre. D'abord la volonté du formateur de mobiliser les apports du premier temps de formation collectif dans la conception et la mise en œuvre d'une séquence pédagogique. Il s'appuie sur une partie du référentiel de formation en BTSA PH. Il intègre ainsi les champs de compétences professionnelles « stratégie et fonctionnement de l'entreprise » et « processus de production »<sup>4</sup>. Ensuite il soumet cette séquence à l'analyse de pratique perçue comme apprenante, pour lui tout autant que pour le collectif. Enfin il sollicite un accompagnement « affiné » en termes de remédiation. L'accompagnateur-apprenti chercheur s'inscrit alors dans un dispositif de co-explicitation, mobilisant pour ce travail de conceptualisation le modèle É-P-R (Vinatier, 2013). Cela provoque des remaniements chez le formateur touchant à la fois la conception de la situation pédagogique et la didactisation de la situation professionnelle. Si la situation d'évaluation ne bouge pas – un dossier de groupe – le cheminement évolue.

La production des étudiants l'année n+1 est plus aboutie que celle des étudiants de l'année n, mais ils questionnent peu la durabilité du système qu'ils conçoivent ; les raisons de leurs choix ne font pas l'objet d'un travail d'explicitation. De son côté, le formateur mobilise quelques outils envisagés suite à l'APP : l'outil E-S-R (Estevez & al, 2000) et les principes de conception d'un verger maraîcher durable (fig. 2). Mais il ne mobilise pas l'outil de problématisation de la situation (fig. 1) ni non plus celui relevant de la construction du concept de développement durable.

---

<sup>4</sup> Voir Fiches de compétence du référentiel professionnel  
[http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/btsa/PH/btsa-ph-FicheComp.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/btsa/PH/btsa-ph-FicheComp.pdf).

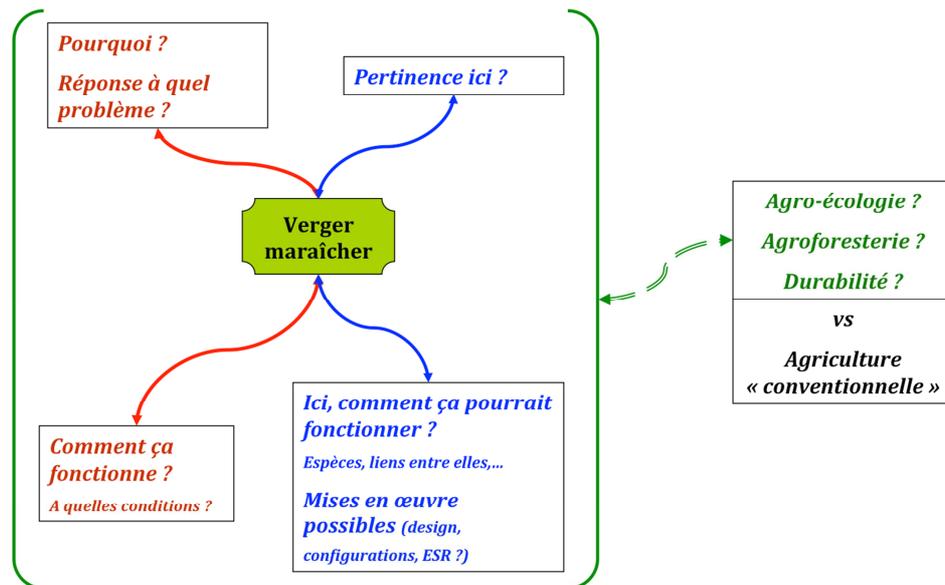


Figure 1 – Problématiser le verger maraîcher dans une perspective de durabilité

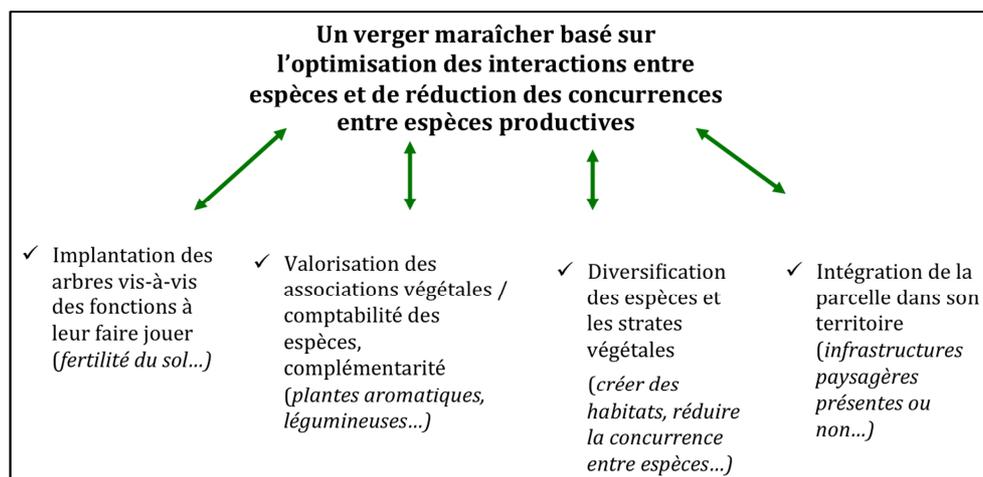


Figure 2 – Principes de conception d'un verger maraîcher durable

### Limites de l'analyse de pratiques

Bien que la formation – et notamment l'analyse de sa pratique – ait été fructueuse aux dires du formateur qui en a apprécié le contenu et combien « *ça [1] a éclairé sur sa proposition pédagogique et les possibles techniques à mettre en œuvre* » (Peltier, 2017), il semble que l'accompagnement n'ait pas permis à ce stade de construire chez lui un raisonnement qui permette de remonter aux raisons qui fondent l'action pour mieux reconfigurer celle-ci au regard du problème initial auquel elle est sensée répondre. En fait, le concept de développement durable ne semble pas construit, ou au moins pas explicitement. En ce sens, il ne peut donc être institutionnalisé et remobilisé en tant que tel par les apprenants. C'est que le caractère opératoire de certains concepts suppose du temps avant que d'être approprié par le formateur d'abord, puis par le formateur dans sa pratique, voire au sein d'un collectif.

De même, si le collectif bac professionnel construit un nouvel EIE pour la 1<sup>ère</sup> année à venir, dans une logique curriculaire, l'analyse de pratique de leurs collègues les aide certes à imaginer des possibles pédagogiques mais ils ne se sentent pas encore prêts à revisiter leurs

pratiques. C'est que l'analyse de la pratique dans un dispositif d'accompagnement ne peut être limitée à une ou deux séances. Elle suppose du temps long pour qu'il y ait réellement appropriation.

## Conclusion

Les dispositifs ici présentés semblent bien participer aux trois visées de l'analyse des pratiques enseignantes (Marcel & al, 2002) : « une visée de formation [...], une visée de transformation et d'évolution des pratiques, une visée de production de connaissances sur les pratiques ». Différant quelque peu, ces dispositifs attirent l'attention sur la coordination nécessaire entre temps collectifs et individuels. Pour faire face aux contraintes institutionnelles, notamment relatives à l'incertitude autour des savoirs liés à l'agro-écologie, le potentiel d'apprentissage de l'analyse de l'activité en situation mériterait d'être travaillé dans le cadre d'organisations orientées conception.

Par organisation orientée conception, Hatchuel & al (2002) entendent « les formes d'organisations qui favorisent les cycles d'apprentissages collectifs permettant une régénération simultanée des objets, des savoirs et des métiers » d'autant plus nécessaires en situation d'incertitude, voire d'instabilité. Concevoir des dispositifs d'accompagnement selon une telle orientation constitue sans doute un beau défi pour le système d'appui à l'enseignement agricole.

## Bibliographie

Altet, M. (2001). *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU – DS7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Nantes : Université de Nantes.

Barth, B-M. (2001/1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Editions Retz.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conception. Dans Barbier, J-M., Bourgeois, E., Chapelle, G., Ruano-Borbolan, J-C. (Eds). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.

Estevez, B., Domon, G., Lucas, E. (2000). Le modèle ESR (efficacité-substitution-reconceptualisation), un modèle d'analyse pour l'évaluation de l'agriculture durable applicable à l'évaluation de la stratégie phytosanitaire au Québec, *Courrier de l'environnement de l'INRA*, 41, 97-104.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école*. Louvain-La-Neuve : Editions De Bœck.

Hatchuel, A., Le Masson, P., Weill, B. (2002). De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception, *Revue internationale des sciences sociales*, 171, 29-42.

Le Foll, S. (2015). Allocution [vidéo]. Récupérée de <http://pollen.chlorofil.fr/rencontres/conferences/>

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer et E., Sonntag, M., (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.

Mayen, P. (2013). Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement. *POUR*, 219, 247-270

Meirieu, P. (2015). « La cohérence pédagogique ne peut être décrétée, elle doit s'élaborer sur la durée ». L'innovation, c'est classe [dossier thématique]. *Le Monde*. Récupéré sur :

[https://www.meirieu.com/ACTUALITE/innovations\\_lemonde\\_fr.pdf](https://www.meirieu.com/ACTUALITE/innovations_lemonde_fr.pdf)

Oddone, I., Re, A., Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Editions sociales

Peltier, C. (2017). Concevoir et implanter un verger maraîcher, *Reportages EDD*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g0xRzyz5unY>

Saujat, F. (2005). Fonction et usage de l'instruction au sosie en formation initiale. URL: [http://probo.free.fr/textes\\_amis/instruction\\_au\\_sosie\\_f\\_saujat.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf)

Savy, H. (2015). L'innovation dans l'enseignement agricole [vidéo]. Récupérée de <http://pollen.chlorofil.fr/rencontres/confrences/>

Schmid, A.-F. (2016). Les ambiguïtés de l'éthique appliquée, *Revue française d'éthique appliquée*, 1, 92-106.

Tutiaux-Guillon, N., Considère, S. (2010). L'éducation au développement durable : entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32, 2, S. 193-211.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Louvain-La-Neuve : Editions De Boeck.